



ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar

Access paths to the world of writing: importance of non-school literacy practices to scholar literacy

Angela B. Kleiman*
Traductora: Ana Atorresi**

Resumen

En este artículo, Angela Kleiman, investigadora chilena radicada hace largo tiempo en Brasil, discute aspectos de la literacidad escolar tradicional y reflexiona sobre la relevancia de las prácticas de escritura no escolares para favorecer el acceso a la cultura letrada. Kleiman presenta trabajos de dos de las líneas que lleva adelante el grupo de investigación que lidera, Letramento do Professor. La primera de ellas se centra en el desarrollo, análisis y documentación de propuestas de enseñanza denominadas *proyectos de literacidad* y sus efectos en el aprendizaje de la lengua escrita. Estos proyectos toman como eje de la planificación curricular no contenidos gramaticales, tipos de texto o géneros, sino prácticas de literacidad de la vida social significativas desde el punto de vista de los estudiantes y su comunidad. La segunda línea de investigación se enfoca en los usos situados y vernáculos de la lengua escrita y su impacto en diferentes procesos de construcción identitaria experimentados por líderes y agentes comunitarios. Estos actúan al margen de las literacidades promovidas por las instituciones formadoras socialmente legitimadas realizando prácticas de resistencia. Ambas líneas de indagación confluyen en aportar al desarrollo de programas de enseñanza de la escritura destinados a la inclusión de estudiantes socialmente vulnerados y cuyo acceso a la cultura letrada enfrenta múltiples obstáculos.

Palabras clave: identidad, desigualdad social, trayectorias de literacidad, prácticas de escritura escolares y no escolares.

Abstract

In this article, Angela Kleiman, a Chilean scholar long-based in Brazil, discusses aspects of traditional school literacy and ponders on the relevance of non-school writing practices to promote access to lettered culture. Kleiman presents works of two of the lines pursued by the research group under her direction, Letramento do Professor. The first one focuses on the development, analysis and documentation of teaching proposals called "literacy projects" and their impacts on written language learning. The structuring axis used for curricular planning are based not on grammatical content, text types or genres, but rather on the meaningful practices of social life as seen by the students and their communities. The second research line focuses on the situated and vernacular uses of the written language and its impact on multiple identity construction processes experienced by community leaders and agents. These act on the fringes of global literacies promoted by socially legitimated, training institutions, and carry out resistance practices. Both lines of inquiry converge and contribute to the development of writing learning programs aimed at including socially vulnerable students, whose access to the lettered culture is hindered by multiple obstacles.

Keywords: Identity, social inequality, literacy trajectories, school and non-school writing practices.

* Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Brasil. www.iel/unicamp.br/letramentodoprofessor Correo electrónico: kleiman@mpc.com.br

** Universidad Nacional de Río Negro, Escuela de Humanidades y Estudios Sociales, Centro de Estudios del Lenguaje, la Literatura, su Aprendizaje y su Enseñanza, Argentina. Correo electrónico: atorresi@unrn.edu.ar

Cómo citar: Kleiman, A. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar (Trad. A. Atorresi). *Enunciación*, 26, 68-82. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>. (Trabajo original publicado en 2010).

Artículo postulado: 11 de junio de 2020; aprobado: 19 de septiembre de 2020

Introducción

Durante casi una década, el grupo de investigación Letramento do Professor ha llevado a cabo investigaciones con el objetivo de estudiar y comprender las formas de inserción, en el mundo de la escritura, de grupos cuyo proceso de acceso a los bienes culturales por medio de la escolarización culmina, a menudo, en el fracaso y la exclusión. Una premisa importante de estos trabajos es que el proceso de volverse letrado es un proceso identitario porque, en una sociedad profundamente dividida por cuestiones sociales, como la brasileña, la inserción en la cultura escrita equivale a un proceso de aculturación, con la violencia simbólica que ello presupone. Así como el proceso de inclusión involucra cuestiones identitarias para los más pobres, que provienen de familias no escolarizadas, el proceso de exclusión también puede tener consecuencias para la construcción identitaria de los jóvenes y adolescentes que pasan por la escuela sin éxito.

La concepción identitaria de la literacidad se opone a una concepción instrumental y funcional de la escritura, que generalmente se centra en las habilidades individuales para usar el lenguaje escrito en relación con una norma universal de lo que significa ser letrado. Para la perspectiva identitaria, son de interés tanto las trayectorias singulares de los sujetos que actúan como agentes de literacidad en sus comunidades de origen, como los esfuerzos colectivos de inserción en la cultura letrada por parte de determinados grupos impulsados por motivaciones políticas, económicas, sociales o culturales, generalmente en trayectorias colectivas o individuales de lucha y resistencia.

Aunque parece paradójico, es el conocimiento de estas trayectorias lo que más puede contribuir a facilitar el acceso a la escritura, mediante la escuela, de los grupos tradicionalmente excluidos; es decir, a proporcionar, a través de la escuela, una mayor circulación de prácticas letradas a quienes provienen de familias con una tradición de analfabetismo, generalmente los más pobres, que viven al margen

del orden social, usufructuando pocos de los bienes y servicios municipales y estatales. Examinar estas trayectorias es relevante para comprender el papel de lo colectivo, la resistencia y la subversión en el proceso de literacidad de estos grupos. En este trabajo, presentaré los resultados de la investigación de nuestro grupo sobre estas literacidades –literacidades de resistencia–, en tres grupos: comunidades quilombolas del sur del país (Sito, 2010), grupos de jóvenes activistas negros del movimiento hiphop en la ciudad de San Pablo (Souza, 2009) y alfabetizadores populares, sin diploma, que enseñan a adultos a leer y escribir en las afueras de la ciudad de San Pablo (Vóvio, 2007).

El interés por estos grupos va en contra de la perspectiva de la escuela, que tiende a apoyar prácticas de literacidad dominantes, de otras instituciones poderosas e influyentes en el tejido social, así como de ella misma. Las literacidades locales, de resistencia, adquiridas en trayectorias personales singulares, al margen de la educación formal, que dan forma a la vida cotidiana de las personas, son menos visibles y reciben menos apoyo. Los resultados de la investigación científico-académica ya mencionados podrían interpretarse como un llamado al abandono de modelos universales y autónomos de literacidad, de acceso limitado y supuestos elitistas, a favor de la adopción de modelos situados. No obstante, una apelación de estas características no tiene en consideración la historia de la institución escolar y la naturaleza reflexivo-analítica de sus prácticas, que apuntan a objetivos socialmente valorados. Más que tratar de transformar la institución, parece necesario sugerir prácticas y actividades que de hecho apunten al desarrollo de la literacidad del estudiante, entendida como el conjunto de prácticas sociales en las cuales la escritura tiene un papel relevante para el proceso de interpretación y comprensión de los textos orales o escritos circulantes en la vida social. El elemento clave es la escritura para la vida social.

La descripción de las prácticas que propician la literacidad en la escuela puede ser un objeto de investigación relevante sobre la literacidad también

con fines aplicados, relacionados con favorecer la inserción en la cultura letrada de los grupos más frágiles de nuestra sociedad. En esta línea, nuestro grupo de investigación ha llevado adelante proyectos de investigación-acción dirigidos al desarrollo de proyectos de literacidad (Kleiman, 2000; Tinoco, 2008; Cunha, 2010), proyectos de trabajo escolar que resaltan la centralidad de las prácticas sociales de literacidad en el proceso educativo y, por tanto, la convierten en el eje estructurante de las actividades escolares, de la presentación de los contenidos curriculares y del desarrollo de temas valorizados.

En este trabajo, presento, en la primera parte, consideraciones sobre la literacidad escolar y sus implicaciones para la enseñanza y la investigación. En la segunda y tercera, expongo los dos tipos de investigación brevemente presentados antes, que considero relevantes para desarrollar programas de enseñanza favorables para los estudiantes socialmente más vulnerados, es decir, programas que intentan eliminar algunos de los obstáculos para acceder al mundo de la escritura: primero, investigaciones sobre proyectos de literacidad desarrolladas por el grupo, y a continuación, investigaciones sobre literacidades situadas desarrolladas fuera de la escuela.

En un trabajo reciente, Pardue (2010) destaca la importancia de las prácticas culturales marginales, del margen en relación con el centro, para que los antropólogos, arquitectos y geógrafos puedan “discutir mejor el significado de la ciudad como un fenómeno revelador de la humanidad”. Añado a los educadores a este grupo y presento a continuación una contribución para proseguir la discusión.

La literacidad escolar

El concepto de literacidad está teniendo cierto impacto en la enseñanza de la lengua escrita en la escuela. De ahí que un tema destacado en ese contexto es el de las implicaciones curriculares de la literacidad, tal como son entendidas, por un lado, por quienes trabajan en el ámbito académico

y, por otro, por aquellos que se desempeñan en los primeros años de la escuela primaria –el primer ciclo–, con el objetivo de alfabetizar a los estudiantes.

En el contexto escolar encargado de la alfabetización de los estudiantes, en el que, además, el concepto de literacidad parece haber tenido una mayor influencia, hubo una resignificación bastante importante del concepto originado en el contexto académico. El encuadre al que nos referimos es el que interpreta la literacidad como una nueva metodología para la enseñanza de la escritura, lo que ocasionó el surgimiento de una falsa dicotomía: o el niño es alfabetizado mediante el método tradicional de alfabetización o es letrado mediante el “nuevo método” de la literacidad. Se puede afirmar, utilizando el concepto de apreciación valorativa de Voloshinov/Bakhtin (1979), que en el contexto educativo hubo una renovación del concepto, que implicó la resignificación del concepto de método, incorporando significados valorados en esta esfera de actividades que se preocupa intensamente por la renovación metodológica a fin de actualizar constantemente su acción didáctico-pedagógica. Esta valoración nos parece una respuesta de resistencia a los modos autoritarios en que se imponen los discursos sobre cómo enseñar a quienes trabajan en las escuelas (por ejemplo, a través de los Parámetros Curriculares Nacionales)¹.

Hoy reitero (cfr. Kleiman, 2005) que no existe “un método” de literacidad, como conjunto de estrategias didácticas para la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Hay muchos modos –métodos, si fueran sistemáticos– de alfabetizar, y todos ellos, simples o complicados, modernos o antiguos, dolorosos o placenteros, son parte del conjunto de las prácticas escolares de literacidad y están sociohistórica y culturalmente situados. La alfabetización es una práctica de literacidad que puede involucrar diferentes estrategias (reconocimiento global de palabras, reconocimiento de sílabas, lectura en

¹ Este documento orientó la enseñanza básica brasileña desde 1998 hasta 2017, año en que fue sustituido por el documento conocido como Base Nacional Curricular Común.

voz alta, lectura silenciosa), diversos géneros (cartillas, ejercicios, imágenes, noticias, relatos, cuentos, entradas de diccionario, familias de palabras), diferentes tecnologías (lápiz, bolígrafo, papel, pizarra negra, tiza, pizarra blanca, rotulador, libro, pantalla y teclado).

Las prácticas que sustentan y movilizan las diversas actividades, géneros y soportes textuales en el salón de clase son prácticas discursivas² que actualizan formas de hablar, silenciar, preguntar, responder, reflexionar sobre el alfabeto, el texto, la lengua escrita, la lengua hablada; sobre las razones por las que se lee y escribe; sobre las normas relativas a los objetos y modos de leer y escribir; sobre qué representa la escritura para diferentes segmentos sociales, y sobre las características de las representaciones que de ella surgen, ubicadas en tiempos y espacios específicos. De todos modos, todo esto (y mucho más) es movilizado y, de alguna manera, actualizado, en el trabajo de enseñar y aprender a leer y escribir, es decir, en las prácticas de literacidad dirigidas a la alfabetización inicial del estudiante.

En el ámbito académico, se sostiene que la adopción de la concepción de literacidad en la enseñanza implica una comprensión amplia de la lengua escrita, de modo que se incluyen las prácticas de leer y escribir en la vida social. Esto, por supuesto, tendría implicaciones metodológicas y curriculares para la alfabetización y la enseñanza de la lengua escrita en general. Sin embargo, se niega la dicotomía alfabetización versus literacidad, que está presupuesta en afirmaciones como “Se debería letrar, no alfabetizar” o “No estoy alfabetizando, sino letrando”³. Bunzen (2009) objeta una perspectiva curricular de la literacidad que se limite a especificaciones didáctico-metodológicas, por más que estas puedan ser importantes. Esto se

debe a que, en esta perspectiva, entre otras cosas, las prácticas letradas son secundarias, ya que todos los esfuerzos se concentran en las formas de enseñanza. La perspectiva curricular, según Bunzen (2009, p. 127), “casi no tiene en cuenta cómo se enseñan y construyen las relaciones de poder, la identidad, las creencias y los valores sobre la cultura escrita en la escuela”.

Sin embargo, una perspectiva *escolar* de la enseñanza de la lengua escrita puede estar entroncada en una perspectiva sociocultural de la literacidad. En este caso, el abordaje antropológico con observación etnográfica, típica de los estudios de literacidad, se pone al servicio de la observación, por parte del docente, de las charlas de los grupos en clase, como si se tratara de una pequeña comunidad cuyas prácticas discursivas constituyen la meta del trabajo etnográfico del docente (Heath, 1983)⁴. Además, en este caso, el sistema de escritura, en el examen y análisis del grupo clase con fines de apropiación, sigue siendo el objeto del trabajo escolar, pero sin constituir necesariamente un eje estructurante del programa. Una perspectiva escolar de la literacidad –que, afirmo, no es contradictoria con una perspectiva social de la escritura en el ámbito de las actividades escolares–, se enfoca en actividades vinculadas a prácticas en las que la lectura y la escritura son herramientas para actuar socialmente. De hecho, las prácticas escolares de aprendizaje y uso de la lengua escrita, aunque son “estrictamente escolares”, son también prácticas sociales, y muchas de ellas, como algunas de las que se mencionan en la siguiente sección, se basan en prácticas sociales y, por tanto, recontextualizan las prácticas con las cuales los estudiantes conviven fuera de la escuela, volviéndolas más significativas para ellos.

La dificultad de implementar, en actividades didácticas, una concepción de la escritura para la

2 En otras palabras, producen discursos sobre la escritura, afiliados a un conjunto de creencias, conocimientos, actitudes sobre un determinado tema (Charaudeau y Maingueneau, 2004, pp. 168-176).

3 Nota de trad.: no existe, en español, el verbo “letrar”, así como tampoco existe el sustantivo “literacidad” (“letramento”, en portugués) que, como se ha planteado en el artículo que abre este monográfico, se viene empleando en español para expresar una diferencia respecto de “alfabetización”. Aquí traducimos “letrar” para representar la diferencia señalada por la autora y existente en portugués entre “letrar” y “alfabetizar”.

4 Nota de trad.: el equipo de investigación dirigido por Kleiman trabaja con maestros (docentes de preescolar a quinto año de nivel primario), profesores (docentes de sexto año de primaria y enseñanza media) y maestros y profesores no universitarios que, desde 1996, deben cursar una carrera universitaria. Dado que los alcances de “maestro” y “profesor” varían según los países, aquí usamos el término genérico “docente”.

vida social radica en el hecho de que va en contra de la concepción tradicional de la enseñanza de la escritura que, a fin de cuentas, refleja la historia social y cultural de la institución escolar. Una institución que, en palabras de Lahire (2001), busca transformar la relación del niño con su propia lengua, ya que sus prácticas permiten “tratar el lenguaje como un objeto, diseccionarlo, analizarlo, manipularlo y revelar sus reglas internas de estructuración en todos los sentidos posibles” (p. 134). Este propósito se opone directamente a la relación que el niño estableció con la lengua en las prácticas sociales de las que ya participaba y que convirtieron a la lengua en un amigo íntimo, “un atavío familiar”, en la metáfora de Voloshinov/Bakhtin (1979, p. 85), haciendo que el niño pudiera, nuevamente según Lahire, “casi ignorar su existencia [la de la lengua], de tal manera que su presencia era inseparable de las situaciones, de los objetos designados, de los otros, de las intenciones, de las emociones, de los actos” (2001, p. 134).

La relación reflexivo-analítica con la lengua comienza con la alfabetización, práctica durante la cual el niño es sometido a ejercicios fonológicos y ortográficos que son producto de un trabajo de análisis milenario realizado por los gramáticos del pasado (ver Lahire, 2001). Entonces, ¿se les estaría solicitando a los docentes, en la perspectiva escolar de la literacidad para la vida social, que transformen la institución misma, abandonando las actividades de análisis de la lengua que constituyen, de hecho, los primeros pasos de la trayectoria que lleva a un distanciamiento cada vez mayor de la práctica cotidiana del lenguaje, tal como el que exige la producción de un ensayo o una disertación? (Gee, 1996; Lahire, 2001; Heath, 1983). Obviamente no: no se pretende que la transformación de una institución originada hace siglos, con la Revolución Industrial, y que ha resistido muchos intentos de reformas, forme parte del programa del alfabetizador.

Por otra parte, como varios autores vienen sosteniendo (Bunzen, 2009; Kleiman, 2009; Tinoco, 2008), hay despliegues de la concepción social

de la escritura que no implican cambios estructurales y podrían incorporarse en un currículo escolar que apuntase a la enseñanza de la escritura en relación con diversas esferas de actividad en la vida social. En otras palabras, es factible sugerir contenidos considerados relevantes y analizarlos junto con los estudiantes, en la línea de la actividad analítica que sustenta la construcción del conocimiento sobre la lengua y el lenguaje partiendo de la práctica social. Según Kleiman (2007, p. 5-6), “la práctica social como punto de partida y de llegada implica también una pregunta estructurante para una planificación de clases *diferente* de la tradicional, centrada en los contenidos curriculares: ‘¿cuál es la secuencia más apropiada de presentación de contenidos?’”. Si la práctica social es estructurante –continúa la autora–, la pregunta que guiaría la planificación de las actividades de enseñanza sería “de naturaleza sociohistórica y cultural: ‘¿cuáles son los textos significativos para el estudiante y su comunidad?’”. Es con base en esta pregunta que el currículo, dirigido a la apropiación de, por ejemplo, los géneros o de las combinaciones ortográficas de la lengua, se realizaría satisfactoriamente⁵.

Si aceptamos que la literacidad de los estudiantes es la función principal de la escuela, entonces la literacidad es el principio estructurante del currículo. La literacidad es un conjunto de prácticas discursivas que comprenden los usos de la escritura (Kleiman, 1995); es un hecho que los discursos circulan en ámbitos de la actividad humana y que la escuela es uno de esos ámbitos; se deduce, entonces, que en la esfera escolar circulan prácticas sociohistóricas y culturales específicas de esa esfera de actividad, que conllevan, tal como otras prácticas, la potencialidad de transformación y cambio, a medida que la interacción experimenta transformaciones surgidas de nuevas dinámicas, nuevas características en los roles sociales, nuevas tecnologías

5 En Kleiman (2006), presento datos que muestran que la elección del género como contenido relevante para la enseñanza no significa que el género deba constituir el elemento estructurante de las prácticas sociales movilizadas en el proyecto, dado el riesgo de reducir el objeto de enseñanza y el trabajo escolar a sus aspectos formales y analíticos.

y herramientas semióticas. Como [Bunzen \(2009\)](#) señala al referirse a la dinámica sociohistórica de las prácticas discursivas en la escuela, los lenguajes e instrumentos semióticos utilizados en las interacciones en el aula “apuntan a las facetas de la dinámica discursiva de la sala de clase y de la relación con la producción de sentido y sistemas de referencias, entendidas como posibles interpretaciones del mundo que los grupos humanos organizan” (pp. 115-116). Téngase en cuenta que son interpretaciones posibles, no únicas, y que están sujetas a cambios en función de la naturaleza de las relaciones sociales que se establecen en una escuela específica, en un momento determinado. Y, como en toda interacción en clase, las transformaciones pueden trascender las paredes del aula.

Podemos afirmar, en resumen, que en la interpretación no dicotómica del concepto de literacidad se reafirma la esencia de la actividad de enseñar a leer y escribir: no se trata de aprender el alfabeto, sino el funcionamiento de la lengua escrita, teniendo en cuenta la situación sociohistórica y cultural del estudiante, sus necesidades, las demandas de la sociedad, los roles que se espera que pueda desempeñar, los nuevos instrumentos y tecnologías que se desea que sepa utilizar. La primera y más importante implicación curricular⁶ de esta posición, en mi opinión, implica la adopción de una concepción social de la escritura volcada hacia la práctica de leer y escribir que, según muestran nuestros estudios y experiencias, ayuda a contextualizar los objetos de enseñanza, proporcionando un marco para la atribución de sentidos por parte de los estudiantes.

Proyectos de literacidad: prácticas sociales en la escuela

La dificultad inherente a un abordaje social en una institución cuya vocación es la actividad reflexivo-analítica se puede disminuir por medio de

proyectos de literacidad, que nuestro grupo de investigación ha estudiado sistemáticamente, incluso a través de la investigación-acción en el campo de la formación docente ([Kleiman, 2000](#); [Tinoco, 2008](#); [Oliveira, 2008](#); [Cunha, 2010](#)).

A diferencia de las progresiones curriculares dirigidas a enseñar y desarrollar un contenido, en un proyecto de literacidad existe una dinámica dictada por la práctica social, lo que significa que cierto contenido del programa del ciclo o el año sea enseñado dentro de un conjunto de otros diversos contenidos, en discursos que se organizan como una corriente enunciativa sin límites, excepto aquellos establecidos por la finalización del proyecto y que contribuyen con su aprendizaje y concreción. Se establece una dinámica diferente de aquella en la que el contenido-objetivo de enseñanza constituye el elemento alrededor del cual se estructuran las unidades de enseñanza, ya sean clases, secuencias o unidades de libros de texto, entre otras posibilidades. Los proyectos de literacidad requieren un movimiento pedagógico que va desde la práctica social hacia el “contenido” (ya se trate de información sobre un tema, una regla, una estrategia o procedimiento) y nunca al revés ([Kleiman, 2000, 2006](#)). El proyecto de literacidad no sustituye los ejes temáticos o los ejes de contenido relevantes en el trabajo escolar. Es un eje estructurante de las actividades en la sala de clase, que permite resignificar temas y contenidos en contexto, como consecuencia de su valoración por parte de la clase.

Veamos un ejemplo, entre muchos otros observados o informados por docentes (ver [Kleiman, 2009](#)). Al relatar cómo comenzó un proyecto que interesó y encantó a un grupo clase de nivel preescolar durante casi un año, la educadora dice que el *proyecto del maíz* surgió del interés de los niños en un cuento infantil que le pidieron insistentemente que volviera a leer. Durante el desarrollo del proyecto, en el que el maíz fue sembrado, cosechado, molido, cocido, se construyó una densa red de eventos de literacidad en los que circularon textos y géneros escritos, como diagramas, cintas métricas, folletos,

6 Algunas de las implicaciones curriculares de nuestra posición frente a la literacidad han sido discutidas e incluso incorporadas en programas de trabajo oficiales ([Kleiman, 2007](#), Prefeitura de Campinas, 2008).

archiveros, filminas, dibujos, sin que hubiese una definición previa de los contenidos que serían abordados; como informa la docente: “A medida que el maíz crecía, el proyecto iba tomando forma”. De hecho, algunos de los géneros introducidos –como una cronología de la historia de las actividades realizadas en el proyecto, diseñada en forma de línea de tiempo, iniciada espontáneamente por los estudiantes mientras monitoreaban el crecimiento de los tallos de maíz–, ciertamente no pueden ser considerados contenidos incluidos normalmente en un programa para estudiantes de preescolar.

Tenemos, entonces, que en un proyecto de literacidad el tema surge de la observación por parte de la docente de lo que era interesante para el grupo clase (comparable, diríamos, a la observación de cuño etnográfico en la gran mayoría de las investigaciones sobre literacidad); los objetivos y contenidos son los del currículo escolar; las actividades planeadas tienen por objeto la literacidad del estudiante y, finalmente, la dinámica de las actividades –incluidas las analíticas, de objetivación de la lengua con fines de reflexión– está determinada por el desarrollo del proyecto, que puede asumir nuevos ritmos y caminos en todo momento, de acuerdo con los intereses del estudiante y la comunidad escolar. Sin embargo, es importante resaltar que flexibilidad no es sinónimo de ausencia de planificación.

Además de la planificación inicial, el ritmo del proyecto requiere una planificación constante de las actividades de aprendizaje. El docente que lleva adelante un proyecto de literacidad no va al aula para observar y, accidentalmente, trabajar en las prácticas cuya oportunidad emerge. Por el contrario, en la clase de educación preescolar, por ejemplo, cuando los estudiantes se interesaron, aunque fugazmente, en algún aspecto del tema, la maestra lo retomó, en esa clase o en la siguiente, cuando lo consideró relevante para los objetivos educativos. Ese retomar requirió investigación, preparación de materiales, preparación de clases de manera intensiva y constante.

Aparentemente es más compleja la replanificación de la enseñanza de la lengua portuguesa

a través de proyectos de literacidad en los niveles educativos primario y secundario (ver [Tinoco, 2008](#); [Baltar, 2006](#); [Cunha, 2010](#)), en ambos casos, porque la organización de estos tramos educativos desalienta la integración de conocimientos y actividades, y aumenta los requisitos y demandas de currículos y programas. De hecho, un incidente observado en una reunión de capacitación docente en servicio parece indicar que tal dificultad es la norma en la mayoría de las disciplinas. En esta reunión, con docentes de todas las materias de los niveles de educación primario y secundario de una escuela, buscábamos que ellos adhirieran a los proyectos de literacidad en el colectivo escolar. Los docentes parecían tener dificultades para aceptar que la existencia de un objetivo significativo para leer y escribir pudiera hacer más accesible para el alumno el contenido de enseñanza, hasta que una profesora de Geografía dijo que entendía lo que queríamos decir. Continuó refiriendo que todos los años odiaba llegar a las unidades de “formaciones rocosas y geología” porque eran aburridas para los estudiantes y para ella también, pero que recientemente había sido invitada a participar en un importante proyecto de creación de mapas utilizando el Sistema de Información Geográfica y que, en el contexto de este proyecto, uno de los coordinadores, un profesor de Geología, había dado una clase maravillosa sobre el uso de información geológica en la elaboración de mapas cartográficos. Esto, continuó la docente, había cambiado absolutamente su perspectiva sobre el tema y, por esta razón, estaba ansiosa por llegar a la unidad anteriormente odiada para enseñar a sus estudiantes cuestiones de geología ahora bajo una nueva mirada. El ejemplo ilustra lo difícil que es pensar en la escuela tradicional como un espacio en el que el estudiante –y no el docente– define la relevancia, un requisito previo de cada proyecto de enseñanza, incluidos los proyectos de literacidad⁷.

⁷ Los proyectos pedagógicos, como los de literacidad de los que estamos hablando, o los de trabajo de [Hernández y Ventura \(1998\)](#), entre otros, se remontan a los proyectos desarrollados a inicios del siglo XX por [Dewey \(1998\)](#) y sus seguidores.

A pesar de las dificultades, como en cualquier proyecto con fines didáctico-pedagógicos, la integración disciplinaria es altamente deseable y, en el contexto de los proyectos de literacidad, es no solo posible sino inevitable. En una descripción de una experiencia de producción de un periódico escolar para grupos de primero y segundo año de nivel secundario, Cunha (2010) informa que hubo una dinamización en la enseñanza de los géneros —el objetivo era el artículo de opinión—, objetivo que, inserto en la corriente enunciativo-discursiva del proyecto, adquirió una vitalidad y dinamismo poco comunes cuando el eje rector de la enseñanza es el género mismo. Como se trataba de un proyecto dirigido a la elaboración y publicación de un periódico escolar, que toma prestados recursos de las esferas de actividad⁸ periodística y escolar, el género del artículo de opinión pasó en este caso por un proceso de enseñanza sistemático, típico de la esfera de las actividades escolares (como en las secuencias didácticas del abordaje de Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004), pero su producción se desarrolló simultáneamente con la de textos de otros géneros, debido a la multiplicación de situaciones en las que la escritura fue necesaria para posicionarse en relación con un problema real de la vida escolar de los estudiantes. Así, se multiplicaron los géneros que potencian la escritura, y se movilizaron de manera auténtica y contextualizada, en tiempos y espacios específicos de esta esfera de actividades.

En la preparación del periódico, según Cunha (2010), los estudiantes utilizaron instrumentos de mediación (Vigotski, 2003; Russell, 1997), típicos de los sistemas de actividad involucrados en las esferas periodística y escolar: cuadernos, libros (didácticos), pizarra, pruebas, aulas, grabadores, cámaras, transcripciones, informes, *software* de impresión, computadoras, internet, diccionarios. Para preparar un artículo sobre la prohibición de flirtear dentro del edificio escolar, discutieron el

tema en el aula, grabaron entrevistas a la directora y otros estudiantes y docentes, a fin de obtener diferentes versiones sobre la controversia; transcribieron las entrevistas; investigaron otros casos que constituían precedentes; redactaron el artículo, titulares y subtítulos; tomaron fotografías, escribieron epígrafes y editaron los textos producidos, hasta llegar a la versión final del reporte. La producción de estas redes genéricas no es infrecuente en los proyectos de literacidad.

Volviendo al ámbito de la educación previa a la primaria, en un proyecto desarrollado con un grupo de bebés de siete meses a un año y medio, la educadora responsable invitó a las familias a registrar en un cuaderno un momento en la vida del niño. Uno de los objetivos era la elaboración de un librito, como registro y material de lectura futuro para el niño, un propósito específico de una institución sustentada en el mundo de la escritura y que busca promover los primeros contactos del niño con la cultura escrita. Otro objetivo, que era conocer mejor al niño y su familia, estaba relacionado con la esfera de actividad del trabajo del educador. Además, el proyecto contribuyó a la literacidad del niño en el ámbito íntimo, familiar, ya que los padres de estos bebés se familiarizaron con las funciones de archivar en contextos íntimos e, incluso, con funciones de escritura placenteras, casi lúdicas, hasta entonces desconocidas para ellos, por ejemplo, relacionadas con la observación y el registro de momentos de la vida del niño, la personalización del cuaderno del niño para diferenciarlo de los demás, la exhibición de los cuadernos. Las esferas de las actividades familiares diarias y las de la escuela se integraron en una red constituida por actividades y géneros híbridos (Cunha, 2010), como suele ser el caso al experimentar con géneros en situaciones escolares.

Tinoco (2008) describe una red semejante en los proyectos de literacidad que desarrolló en la asignatura Pasantía con sus estudiantes, docentes que trabajan en el sistema escolar estatal rural de Río Grande del Norte, en un curso de Letras para la formación inicial de docentes sin formación

8 La autora se basa en Russell (1997), quien propone una teoría de la actividad basada en la teoría de los sistemas de género, de Bazerman (1994), y la teoría de la actividad, de Leontiev (1981).

específica, y en los proyectos que, a su vez, estos docentes, en ejercicio y en proceso de formación, desarrollaron en sus clases de primaria y secundaria⁹. Los grupos de estudiantes de estos pasantes participaron en el Concurso Nacional Tesoros del Brasil, cuyo objetivo era la valorización de los patrimonios brasileños, y fue ese concurso el que se convirtió en el proyecto de literacidad de estos residentes.

Las prácticas de literacidad, según plantea [Tinoco \(2008\)](#) situando su análisis de una concepción bajtiniana del lenguaje, comenzaron por la lectura del reglamento y el formulario de inscripción, seguida de un debate, con preguntas, relecturas y respuestas, y, en algunos casos, el envío de algunas preguntas escritas al sitio del concurso. Las respuestas de la coordinación del concurso, por correo electrónico, constituyeron una actividad más de lectura y debate. La necesidad de completar electrónicamente los formularios de registro desencadenó otras actividades para familiarizarse con la tecnología y el género. Después de la presentación electrónica de las solicitudes, el coordinador del concurso envió material didáctico con sugerencias de procedimientos, como estrategias para la identificación del patrimonio y la recopilación de datos de documentos de los más variados géneros: libros, periódicos, cartas personales, entrevistas.

A partir de este conjunto de actividades y géneros del ámbito periodístico y de actividades propias de concursos y competencias, habilitados a través de géneros de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la cadena de géneros y discursos propiciada por el concurso se enriqueció además con géneros del ámbito de la actividad escolar. Y en este contexto, en el caso de un conjunto de nuevas actividades dirigidas a lograr los objetivos del proyecto, se llevaron a cabo experiencias que los maestros nunca habían realizado, según Tinoco. Después de preparar el

proyecto preliminar y el proyecto para la competencia, los maestros organizaron sus clases para llevar a cabo las actividades planificadas.

Presento un ejemplo entre los varios descritos por [Tinoco \(2008\)](#). En el grupo que eligió abordar como patrimonio el río que cruza la ciudad, surgió la salida escolar, que requirió que los estudiantes solicitasen autorización a la dirección para salir de la escuela, pidieran un autobús al ayuntamiento, elaboraran los objetivos de la salida y repartieran las tareas a realizar, como registros fotográficos y descripciones de las actividades observadas. El recorrido motivó otras actividades de naturaleza político-ambiental, como debates sobre la importancia de una campaña de preservación del río; elaboración de señales de advertencia, folletos informativos y volantes sobre la necesidad de preservar el río; producción colectiva de un informe sobre la salida, todo antes de la producción de la versión final del informe a ser enviado al Concurso Nacional.

El proyecto de literacidad parece ser un medio para dinamizar la clase, ya que la reflexividad y la abstracción pasan a formar parte del arsenal de instrumentos del estudiante para dar cuenta de las tareas en esta red de actividades, que integra tanto las prácticas de literacidad de la esfera escolar como las prácticas de otras esferas que exige el desarrollo del proyecto. En este recorrido, las prácticas sociales no escolares pasan a tener existencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De ahí la relevancia atribuida a esta línea de investigación y acción en el grupo Letramento do Professor.

Como literacidades situadas entiendo las prácticas de literacidad vernáculas, no institucionalizadas, menos prestigiosas y menos visibles que las prácticas de literacidad de la escuela, la universidad, los medios de comunicación, entre otras instituciones; prácticas globalmente legitimadas (ver [Barton y Hamilton, 2000](#)). Así como las prácticas de literacidad no escolares son relevantes para la enseñanza de la escritura en el contexto de proyectos de literacidad, la investigación de las prácticas situadas es relevante para comprender mejor el problema de la enseñanza del lenguaje escrito a grandes sectores

⁹ El curso fue parte del Programa de Calificación Profesional para Educación Básica, vinculado a la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN). En el trabajo, que describe el conjunto de actividades desarrolladas por los maestros y sus alumnos, [Tinoco \(2008\)](#) teoriza sobre proyectos de literacidad.

de la población brasileña, particularmente a aquellos estudiantes que provienen de familias con bajo o nulo nivel de escolaridad y de la clase social más pobre. En Brasil, el acceso a prácticas legitimadas de uso de la escritura –aquellas que la escuela pretende enseñar– no está garantizado por la escolarización, lo que constituye una barrera más para el acceso y la movilidad social de muchas personas¹⁰. Por tanto, la literacidad, generalmente la escolar, contribuye a la preservación de las relaciones de poder ya instituidas, de modo que sean legitimadas las literacidades de los grupos poderosos (las *literacidades dominantes*, en términos de Barton y Hamilton, 2000). En este contexto social, la literacidad de los destituidos del poder, de los más pobres, de aquellos que provienen de familias sin escolaridad, es equivalente a un proceso de aculturación a través de la escritura y se configura como un proceso identitario de dificultad y complejidad extremas (Kleiman, 1998).

Para la antropología y los estudios culturales, la identidad es cambiante, flexible, fluida, inestable y fragmentada (Hall, 2006). También es situada, pues, en la interacción con el otro, se producen procesos de identificación y diferenciación que la transforman constantemente. La construcción de identidad en la interacción no es un proceso fluido, de coexistencia multicultural, sino de conflicto y contradicción, en el que las identidades están en constante construcción y cambio.

Los procesos que contribuyen con las construcciones identitarias son discursivos. Además de las identidades nacionales, étnicas y de género, se construyen de manera discursiva las identidades profesionales, como las de maestro, médico, abogado; identidades reguladoras y evaluativas, como las que clasifican y dividen un grupo clase en estudiantes buenos o malos, con o sin futuro,

decentes o delincuentes. El proceso ocurre diariamente en instituciones formadoras, como la escuela, las universidades, en fin, los espacios donde se enseña a los estudiantes a hablar y pensar como los miembros del grupo social o profesional al que aspiran pertenecer. En este proceso, la interacción es determinante, ya que permite que los participantes se posicionen y sean posicionados por el otro de acuerdo con las relaciones de poder, estatus, jerarquía, género, etnia. Estos posicionamientos discursivos, subyacentes a las construcciones identitarias cambiantes, proporcionan orientaciones momentáneas, locales y circunstanciales, paso a paso, sobre el estatus, el poder y la legitimidad de los participantes en la interacción, dentro de los parámetros que la institución permite (Holland, Lacchitte, Skinner y Cain, 1998; Kleiman, 2006).

Al analizar prácticas de los líderes de los movimientos populares, Kleiman (1998) señala los conflictos de aquellos que presencian constantemente los abusos de poder infligidos a través de la escritura y deben, al mismo tiempo, adherir a esas prácticas en la interacción, de acuerdo con las posiciones sociales que ocupan como líderes y representantes de sus grupos. La conservación de los valores del propio grupo es una estrategia comúnmente utilizada para garantizar su legitimidad en ambos grupos, sin identificarse o ser identificado con grupos alejados de los intereses de sus comunidades de origen.

La investigación de los líderes de los movimientos sociales y sus prácticas de literacidad, incluyendo el análisis crítico de situaciones locales, en las que el uso de la escritura se contextualiza en función de las identidades y los objetivos de los usuarios de la escritura y sus contextos específicos, ha sido frecuente en la investigación de nuestro grupo, Letramento do Professor, con el objetivo de conocer y hacer visibles las trayectorias de literacidad de esas personas, las formas en que construyeron sus identidades como lectores, escritores y educadores en contextos no escolares. Son constataciones de estos estudios la complejidad y pluralidad de las literacidades de esos grupos y la

10 En la actualidad, la escolaridad de Brasil es obligatoria desde el nivel pre-escolar hasta el secundario, y aproximadamente el 95 % de los estudiantes están matriculados. Pero los problemas edilicios y de falta de materiales educativos, sumados a los diseños curriculares fantasiosos, los problemas de la formación y carencia de docentes y la ausencia de voluntad política para asumir la responsabilidad de la educación de los niños hacen que la deserción y la repetición escolar de Brasil sean las más altas de Suramérica.

variedad de interacciones y eventos de literacidad en sus procesos de apropiación de los usos de la escritura.

En esta línea de investigación, [Sito \(2010\)](#) investigó las prácticas de literacidad de una comunidad quilombola llamada Casca, en el estado de Río Grande del Sur, en proceso de legitimación de la posesión de la tierra, dentro del marco de las políticas gubernamentales afirmativas y multiculturales de ese entonces. En este proceso regulatorio, se encontraban en confrontación las prácticas tradicionales de la comunidad quilombola y las impuestas por el Estado para las negociaciones entre sus representantes y los líderes quilombolas. Sito muestra cómo las prácticas tradicionales de literacidad del grupo estaban vinculadas a formas de pensar, actuar y valorar (incluida la autovaloración) y cómo los miembros de la comunidad se apropian de prácticas legitimadas, resignificando sus identidades durante el proceso.

El estudio de [Sito \(2010\)](#) muestra que el contacto con las instituciones públicas desencadenó, en el seno de la comunidad, un proceso de construcción de la identidad quilombola imbricado en las prácticas de literacidad tradicionales del grupo en oposición con las prácticas dominantes, y que “las prácticas de literacidad de los líderes quilombola se mostraron con valor desigual, con menos prestigio, que las prácticas de los grupos hegemónicos y legitimados por el Estado” (2010, p. 50). En las descripciones realizadas por la investigadora, se evidencia que la desigualdad tiende a acentuar los conflictos entre la institución con mayor poder —el Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, en este caso, pero bien podría haber sido una escuela— cuando no se hace nada para reducir o mitigar las diferencias entre el dominio y la visibilidad de las prácticas legitimadas de las instituciones públicas y las prácticas tradicionales. La investigación también muestra claramente los obstáculos creados por el propio Estado que, para dar acceso al proceso de regularización del territorio, requiere la existencia de entidades y el uso de géneros que circulan en instituciones letradas

por parte de grupos que desconocen las prácticas de literacidad prestigiadas. A pesar de esta tensión —debido a requisitos como la constitución de una Asociación Comunitaria en la comunidad, el registro en actas de actividades comunitarias, la elaboración de proyectos y la rendición de cuentas—, el proceso constituyó un entorno para la aparición de nuevos géneros y eventos de literacidad, al tiempo que consolidó la relevancia de los eventos locales de uso de la escritura; en otras palabras, de las prácticas situadas tradicionales, como la tutela del testamento que les concediera la posesión de la tierra un siglo antes o las anotaciones que registraban transacciones comerciales en cuadernos personales. En resumen, Sito nota la necesidad de examinar los problemas identitarios debido a la relación imbricada entre la literacidad del grupo y el proceso de constitución de la identidad quilombola en contacto con el poder público: “las historias inscritas y escritas en Casca constituyeron usos sociales de la escritura utilizada por la comunidad en el proceso de volverse quilombola” y muestra también cómo los constantes movimientos para posicionar subalternamente a los líderes quilombola por parte de los representantes del gobierno producen una situación “que culmina en un conflicto entre los valores de los diferentes actores que luchan en esa arena” ([Sito, 2010, pp. 92-93](#)).

Otro objeto de investigación relativo al campo de las prácticas de literacidad no escolares es el estudio de las trayectorias singulares de los agentes de literacidad formados en espacios diferentes de las instituciones tradicionales de educación superior o enseñanza, como las alfabetizadoras populares ([Vóvio, 2007](#)) y los jóvenes activistas del movimiento hiphop ([Souza, 2009](#)). Los sentidos que estos sujetos atribuyen a sus trayectorias y prácticas de literacidad y el impacto que estas tienen en sus identidades como agentes de literacidad, según muestran estas investigaciones, no dejan dudas sobre su relevancia para las instituciones con fines educativos y formativos.

El estudio de [Souza \(2009\)](#) argumenta que fue la apropiación de la escritura lo que permitió a los

participantes de la investigación, jóvenes activistas en el movimiento hiphop, redimensionar sus identidades como negros, residentes de la periferia y activistas, resignificando sus roles sociales. Los jóvenes que participaron en la investigación ampliaron gradualmente su rango de acciones, pasando de la protesta a través de la música y el discurso comprometido al trabajo de educación y formación en contextos educativos. En ese proceso, ellos se resistieron a los modelos que los habían excluido del espacio escolar y utilizaron la fluidez de la expresividad cultural del hiphop para convertirse en agentes de literacidad que hablan la lengua de los estudiantes procedentes de los márgenes de la ciudad –sin empleo, sin espacios de placer, sin atención del Estado– y que permanecían al margen del sistema escolar.

En el seno de las prácticas culturales del movimiento hiphop y en el transcurso de densos debates, la investigación de Souza proporcionó el espacio en el que los jóvenes del grupo Hiphop Educando encontraron las formas de hablar y escribir y las colecciones de lecturas que utilizaron en sus actividades con fines educativos, y que eran relevantes para los miembros de sus comunidades de origen. Formaron parte de esta colección de materiales educativos portadas de CD, fanzines, raps, grafitis, así como producciones colectivas para organizar eventos. Al mismo tiempo, con cautela al principio y con plena autoridad después, los jóvenes comenzaron a participar en seminarios y conferencias sobre relaciones raciales y discriminación, basadas en la lectura de textos sobre la historia de la población negra en Brasil, en contextos escolares y universitarios. La composición del rap, la elaboración de fanzines, los eventos colectivos no solo los *causaron*¹¹ –les dieron notoriedad y protagonismo–, sino que también hicieron del manejo del lenguaje oral y escrito una poderosa herramienta formadora en las escuelas y universidades que los jóvenes visitaron (todavía al margen

de los esfuerzos educacionales del centro, por supuesto), ya que imprimían la resistencia del movimiento a las prácticas letradas escolares que, por un lado, valoraban y, por otro lado, rechazaban, reformulándolas en el proceso. Souza caracteriza las prácticas de los jóvenes activistas como prácticas de *reexistencia*, ya que no solo resistieron al modelo cultural legitimado, sino que también permitieron integrar y resignificar las prácticas relacionadas con otras esferas de actividades cotidianas, de duración pasajera, en los espacios callejeros cambiantes en los que generalmente actuaban.

Asumiendo también un concepto de identidad producido en el intercambio continuo de significados atribuidos a los eventos y las posiciones de los sujetos, negociadas en la interacción, Vóvio (2007) investiga las identidades lectoras y las trayectorias singulares de formación de educadores cuyas experiencias de escolarización formal son pocas y, aparentemente, de poca relevancia en sus procesos de formación de lectores y alfabetizadores de jóvenes y adultos. Según Vóvio (2007), los sujetos son educadores sin formación específica, que participan en un complejo proceso de profesionalización como educadores de jóvenes y adultos, un territorio no reconocido formalmente en el que trabajan diferentes profesionales, con diversos niveles de escolaridad y formación. La modalidad en la que trabajan (Educación de Jóvenes y Adultos), destinada a aquellos que no han cursado o completado la Educación Básica, también cubre, según Vóvio, un enorme y heterogéneo grupo de personas afectadas por su condición de analfabetas, lo que las limita social y económicamente.

El análisis de Vóvio muestra nuevamente el papel de la literacidad en la construcción identitaria, en la interacción entre los alfabetizadores de la comunidad y la investigadora –también formadora de ellos– en círculos de lectura promovidos durante la investigación. Los educadores muestran un grado inusual de reflexividad tanto con respecto a la naturaleza de sus identidades lectoras como con los lugares que ocupan en las interacciones y las relaciones que establecen entre esos lugares,

11 Según Souza (2009), en el contexto del activismo juvenil del hiphop, *causar* [en el original en portugués] significa “hacerse notar”, “destacar un hecho, evento o persona”.

“configuraciones locales, relacionadas con el estatus y los lugares que ocupan en la situación, así como con otras más amplias relacionadas con configuraciones culturales, profesionales y societarias” (Vóvio, 2007, p. 245).

En la reconstrucción de las historias personales de estos alfabetizadores y en las situaciones de interacción, se destaca el hecho de que ellos se presentan como lectores competentes, capaces de enseñar a leer y escribir, formar a otros lectores e interesarlos en la lectura. No son los cursos formales profesionalizantes los que propician esas construcciones, ya que no tienen diplomas ni certificaciones, sino los propios espacios de acción comunitaria los que los autorizan a actuar como educadores y en los cuales constituyen sus exitosas relaciones con la lectura.

Diferentes son las construcciones de las maestras que trabajan en la red de enseñanza oficial, que se sienten inseguras de admitir sus gustos y objetos de lectura o de validar sus prácticas letradas fuera del entorno escolar, como lo muestra Kleiman (2006) al comparar los discursos identitarios (en respuesta a la pregunta ¿qué lectora soy yo?) de participantes en la investigación de Vóvio, con maestras de la red educativa estatal de San Pablo, que cursan Pedagogía en un programa de formación inicial de una universidad pública de ese estado¹². Estas maestras, experimentadas en alfabetización escolar, parecen asumir las críticas de los medios y los académicos, cuando cuestionan su pertenencia plena a los grupos letrados. Mientras que los educadores populares se posicionan como lectores legítimos y construyen vínculos discursivos de solidaridad entre ellos, las maestras asumen en las interacciones las posiciones subordinadas que experimentan diariamente en relación con sus docentes universitarios, los medios de comunicación y la administración escolar, no presentándose como lectoras o miembros legítimos de los grupos letrados que representan en la escuela.

Consideraciones finales

Se han mostrado dos prácticas de investigación relevantes en nuestros estudios sobre la literacidad: en primer lugar, el examen de contextos educativos que reproducen situaciones de uso de la escritura en la vida social, los proyectos de literacidad; en segundo lugar, la identificación de prácticas de literacidad situadas y las trayectorias singulares de los líderes y agentes de literacidad que actúan en situaciones locales, al margen de las prácticas globales promovidas por instituciones educativas legitimadas, como la escuela y la universidad.

En las investigaciones revisadas aquí, la gran diversidad de sentidos subyacentes a las literacidades de los grupos estudiados ayuda a comprender el dinamismo y la riqueza cultural de los eventos de literacidad que promueven el éxito que estos sujetos logran en su inserción en la cultura letrada, ya sea como nuevos usuarios, como en el caso de la comunidad quilombola de Casca, o como agentes comunitarios de literacidad, como en el caso de los jóvenes activistas del movimiento hiphop y los alfabetizadores comunitarios populares, cuyas literacidades constituyen prácticas efectivas de resistencia.

Estas indagaciones nos muestran la necesidad de romper con los supuestos del currículo tradicional para promover, también en la escuela, experiencias de acceso, circulación y dinamización de las prácticas de literacidad para la vida social, experiencias híbridas en cuanto a los valores locales y aquellos universalmente valorizados y legitimados por la escuela.

La falta de recursos económicos que aún atraviesa la educación pública crea condiciones de acceso desigual a la cultura letrada. Existen otros obstáculos para ese acceso, derivados de enfoques que no tienen en cuenta la heterogeneidad de las experiencias de los estudiantes. Los estudios de literacidad nos permiten observar otras formas de acceso y distribución de los bienes culturales, de trayectorias de formación, inserción en prácticas culturales hegemónicas, que culminan en la apropiación de prácticas de literacidad que

¹² Estas maestras se desempeñaban en la enseñanza primaria y eran normalistas. De acuerdo con la Lei de Diretrizes e Bases de 1996, debían cursar una carrera universitaria para complementar sus estudios; por eso estaban inscriptas en el curso de Pedagogía de la mencionada universidad.

son de interés para el grupo, en la igualación de las oportunidades de acceso a esta cultura, en la autoafirmación y autorización de los sujetos que siguen estas trayectorias de literacidad singulares. Los proyectos de literacidad fueron presentados, en este contexto, como un punto de partida para formular experiencias de literacidad escolar que favorezcan a los estudiantes más frágiles, desde el punto de vista social y económico, y reduzcan las dificultades y tensiones en el proceso de acceso a los universos de la escritura.

Referencias bibliográficas

- Baltar, M. (2006). *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul, RS: Educus.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanić (eds.), *Situated literacies* (pp. 7-15). Londres: Routledge.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman y A. Medway (eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Londres: Taylor & Francis.
- Bunzen, C. (2009). *Dinâmicas discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Editora Contexto.
- Cunha, R. (2010). *Jornal escolar: raio de ações, rede de significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Dewey, J. (1998[1938]). *Experience and education*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Dolz, J., Noverraz, M. y Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. En B. Schneuwly y J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Nueva York: Falmer Press.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hernández, F. y Ventura, A. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Holland, D., Lacchitte, J. R., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kleiman, A. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. En A. Kleiman (ed.), *Os significados do letramento* (pp. 15-61). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (1998). Schooling, literacy and social change: Elements for a critical approach to the study of literacy. En M. K. Oliveira y J. Valsiner (eds.), *Literacy in human development* (pp. 183-225). Londres: Ablex Publications.
- Kleiman, A. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? En A. Kleiman e I. Signorini (eds.), *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos* (pp. 223-243). Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman, A. (2005). *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Coleção Linguagem e Letramento em Foco. Campinas: Unicamp, Cefiel, Secretaria de Ensino Fundamental.
- Kleiman, A. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. En M. Corrêa y F. Boch (eds.), *Ensino de língua: representação e letramento* (pp. 75-91). Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, 32(53), 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>
- Kleiman, A. (2009). Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, 1(1), 1-10.

- Lahire, B. (2001). *O homem plural. As molas da acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscú: Progress.
- Oliveira, M. (2008). Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. En M. Oliveira y A. Kleiman (eds.). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações* (pp. 93-118). Natal: EDUFRN.
- Pardue, D. (2010). Uma perspectiva marginal. *Contemporanea. Revista de Sociologia de USFCar*, 3(2), 447-466.
- Prefeitura de Campinas (2008). *Diretrizes Curriculares para o trabalho pedagógico com leitura e escrita na Educação Infantil*. Campinas: Secretaria da Educação, Departamento Pedagógico.
- Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554. DOI: <https://doi.org/b2k53g>
- Sito, L. (2010). *Ali está a palavra deles. Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. Disertación presentada en el Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Souza, A. (2009). *Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tinoco, G. (2008). *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vigotski, L. S. (2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Voloshinov, V./Bakhtin, M. (1979[1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Vóvio. C. (2007). *Entre discursos. Representações, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas*. [Tesis de doctorado]. Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

